



## Coherencia evaluativa en formación universitaria por competencias: estudio en futuros educadores en Chile\*

### Assessment Coherence in Competency-Based University Education: A Study on Future Educators in Chile

Soledad Morales Saavedra \*\* Heidi Zambrano Quezada \*\*\*

**Para citar este artículo:** Morales, S.; Zambrano, H. (2016). Coherencia evaluativa en formación universitaria por competencias: estudio en futuros educadores en Chile. *Infancias Imágenes*, 15(1), 9-26.

**Recibido:** 19-noviembre-2015 / **Aprobado:** 10-febrero-2016

#### Resumen

Los procesos de evaluación, como instancias de aseguramiento de la calidad formativa en educación superior, han sido objeto de diversos estudios en el orden nacional e internacional. Sin embargo, para el caso de formación de educadores de infancia, los antecedentes son escasos. En este contexto, el presente artículo es resultado de una investigación con enfoque cualitativo, basada en un estudio de caso, y con el propósito de determinar la coherencia en los procedimientos de evaluación en la formación inicial docente en un contexto de currículo por competencias. Los participantes fueron cinco docentes y diez estudiantes de la carrera de educación parvularia de una universidad acreditada chilena. Los resultados muestran dificultades en las prácticas evaluativas en coherencia con el modelo asumido y los aprendizajes que se busca alcanzar, develando con ello la necesidad de realizar mayores estudios sobre formación docente inicial y evaluación durante los itinerarios formativos.

**Palabras clave:** evaluación, educación superior, educación parvularia, formación inicial.

#### Abstract

Assessment processes, as instances of training quality assurance in higher education, have been the subject of diverse studies in a national and international level. However, in the case of childhood teacher training, precedents are scarce. In this context, this article is the result of a research with a qualitative approach, based on a case study, and the purpose of determining coherence in the assessment procedures in the early childhood training of teachers in a context of competency-based curriculum. The participants were five teachers and ten students of an early childhood career from an accredited Chilean university. The results show difficulties in the assessment practices in coherence with the assumed model and the learning that we seek to achieve, thus revealing the need for major studies on preschool teacher training and assessment during learning paths.

**Keywords:** assessment, higher education, preschool education, early childhood training.

\* Este artículo forma parte del Convenio de Desempeño en el Marco del Fondo de Desarrollo Institucional, UCT1312. Conformación de Grupo Investigadores Noveles de la Facultad de Educación, con mecanismos de apoyo para promover su desarrollo en la investigación educacional.

\*\* Magíster en Psicología. Profesora asociada de la Universidad Católica de Temuco e investigadora adjunta del CIECH. Correo electrónico: smorales@uct.cl

\*\*\* Magíster en Evaluación Educativa. Profesora de la Universidad Católica de Temuco. Correo electrónico: andizq@gmail.cl

## INTRODUCCIÓN

El aseguramiento de la calidad de la educación se ha transformado en uno de los mayores desafíos que hoy en día se plantea la educación en general y la educación superior en particular. Ello ha requerido avanzar hacia la formación de profesionales integrales y capacitados para enfrentar el permanente cambio, transitando desde una enseñanza centrada en el conocimiento hacia una que articula el saber, saber hacer y saber ser, para actuar de manera eficaz y autónoma en el mundo laboral.

Dicha transformación ha materializado la formación por competencias, promovida como resultado de la Declaración de Bolonia<sup>1</sup> y del proyecto Tuning Educational Structures in Europe<sup>2</sup>, desarrollado a partir del año 2000. Su primera fase de implementación en más de 150 universidades europeas buscó generar sintonía en las estructuras educativas universitarias. Dicha sintonía provocó un vuelco en los enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación, los cuales rápidamente se transforman en desafíos asumidos por diversos países y universidades de América Latina y el Caribe por medio del proyecto Alfa Tuning en el periodo 2004-2007. Su fin consiste en hacer converger la formación superior en relación a perfiles profesionales basados en competencias, para una mayor transparencia de las estructuras educativas.

Chile se suma a este desafío por medio de proyectos de mejoramiento de la calidad y equidad en educación superior (MECESUP) a partir del año 2004, momento en el cual 14 universidades inician una transformación progresiva en sus estructuras formativas. La población objeto de este estudio está en una de dichas universidades, pues adscribe a la formación por competencias con foco en el mejoramiento de la calidad y en una formación integral que permita un actuar profesional competente, no

solo desde el saber, sino también desde el saber ser y el saber hacer. De esta manera, centra el proceso educativo desde el paradigma constructivista y en el rol protagónico del estudiante. Focaliza la formación integral en el desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes que deben ser movilizadas en su conjunto para un actuar eficaz a partir de los requerimientos del medio.

El cambio en las estructuras universitarias y el desarrollo de una formación por competencias, ha requerido la modificación de los procesos educativos. Dentro de ellos, destacan el rol del docente, la planificación centrada en el desarrollo de competencias, el rol clave del estudiante como constructor de aprendizajes y, en coherencia con lo anterior, la renovación de los sistemas de evaluación, a fin de dar consistencia al enfoque de aprendizaje asumido (Latorre, Aravena, Milos y García, 2010).

Este último aspecto ha sido objeto de investigación permanente, pues se asume que para que los cambios en la enseñanza tengan real repercusión en el aprendizaje de los estudiantes, es preciso que existan transformaciones en las prácticas de evaluación (Díaz y Hernández, 2007). Zúñiga *et al.* (2014) relevan que la concepción de evaluación condiciona la manera de desarrollar el proceso educativo. Pese a ello, y si bien las universidades han hecho esfuerzos por asumir el modelo desde el cambio en las formas de enseñanza y el rol del estudiante, pareciera ser que han sido insuficientes a la hora de replantear y modificar las prácticas de evaluación.

Frente a ello, investigaciones realizadas en Chile (Contreras, 2010; Himmel, 2003), España (González y Hassall, 2014), Honduras (Lorenzana, 2012), sobre evaluación por competencias, concuerdan en señalar que entre las principales dificultades en la implementación del modelo se encuentra la escasa modificación de los procesos evaluativos. En

1. Declaración política de intenciones suscrita en Bolonia por ministros de Educación de 29 países, con el fin de establecer un Espacio Europeo de Educación Superior organizado bajo los principios de calidad, movilidad y competitividad.
2. Tuning Educational Structures in Europe se inició en 2000 como un proyecto para vincular los objetivos políticos del proceso de Bolonia y en una etapa posterior la Estrategia de Lisboa para el sector de la educación superior (<http://www.tuningal.org/>).

este sentido, plantean que los cambios realizados en las instituciones de educación superior han sido insuficientes, en tanto no aseguran el seguimiento de trayectorias hacia los perfiles de egreso declarados, siendo además escasamente coherentes con el enfoque basado en competencias. Lo anterior, porque dichos procesos siguen encaminados en la consolidación más bien de conocimientos y sin el carácter procesual que debiera caracterizar la práctica evaluativa en este enfoque.

Respecto de estas investigaciones cabe mencionar al menos dos elementos. Primero, que en su mayoría sus objetivos se centran en la evaluación más bien desde el marco general que desde un modelo por competencia, sin focalizar en la evaluación procesual de manera específica. En segundo lugar, y ya más cercano a este trabajo, es plantear que estudios o investigaciones vinculados específicamente a la formación de educadoras de párvulos en este modelo, son escasos.

Estudios desarrollados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) (2013) y en Chile por el grupo de cooperación Centro Interuniversitario de Desarrollo (Cinda) (2009) al analizar los programas de mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación superior, concuerdan en que el desafío es sintonizar pertinentemente las metodologías de enseñanza/aprendizaje y de evaluación con sus propias definiciones curriculares. Si bien frente al estado del arte esta situación ya no parece una novedad, resulta alarmante si se asume que la validez del proceso formativo está supeditado a los procedimientos evaluativos, y a que ellos reflejan efectivamente el desarrollo de competencias que se ha intencionado, lo cual cuestiona la efectividad de los procesos formativos.

Al respecto, estudios realizados en Chile en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, junto a las universidades Austral, de los Lagos, de Talca, entre otras, ratifican los antecedentes antes planteados indicando que los cambios curriculares no han impactado de forma adecuada los enfoques ni prácticas evaluativas, lo que se traduce en procesos centrados en la calificación más que en una

mirada formativa y de retroalimentación del proceso de aprendizaje, foco en la evaluación de contenidos pese a la incipiente tendencia a la evaluación de resultados de aprendizaje (Ampuero y Casas, 2013).

A partir de los antecedentes antes expuestos, se estudia si la tendencia investigativa internacional y nacional respecto de la falta de coherencia en evaluación se materializa de igual manera en el programa de Educación Parvularia de una universidad chilena, y así conocer la coherencia evaluativa en los procedimientos de evaluación en formación inicial docente por competencias.

En este contexto, en la presente investigación se busca aportar antecedentes en esta línea, y se describen aquellos elementos que problematizan la coherencia evaluativa de proceso en formación por competencias en educación docente inicial. Por tanto, el objetivo de la investigación fue determinar la coherencia evaluativa entre los resultados de aprendizaje y los procedimientos de evaluación de proceso utilizados en formación inicial docente, en un contexto de formación por competencias.

## MARCO CONCEPTUAL

El modelo por competencias tiene su énfasis en un actuar profesional competente, que integra conocimientos, actitudes y habilidades en contextos reales, y por tanto, atribuye al estudiante un rol central en su proceso de formación. Este implica un cambio no solo en las metodologías de enseñanza, sino que también en la forma de desarrollar el proceso evaluativo, según el concepto de competencia que sustente la acción pedagógica.

Para efectos de este artículo se entiende que la competencia está conformada por un conjunto de destrezas, conocimientos y actitudes que se ponen en acción de forma integrada, para actuar de forma eficaz según las demandas de un contexto específico, en contextos diversos, demostrando un buen desempeño (Perrenoud, 2009; Villa y Poblete, 2007; Villardón, 2006).

Al respecto, y asumiendo competencia como concepto movilizador del proceso de enseñanza/

aprendizaje, se hace preciso revisar si las concepciones e implicancias del proceso evaluativo permiten sustentar y aportar solidez al proceso formativo. Esto es relevante, sobre todo si se consideran las palabras de Contreras (2010) quien indica que los procesos evaluativos deben focalizar las competencias a alcanzar por sus estudiantes, de lo contrario se extiende una inadecuada formación profesional. Por tanto, pensar en asegurar la calidad de la formación de las futuras educadoras de párvulos implica cuestionar los procedimientos evaluativos, a la luz de su coherencia con los fines para los cuales se ejecutan.

En este contexto, el proceso de evaluación constituye un elemento clave en la formación profesional dado que por medio de este se busca validar y certificar las competencias desarrolladas por los estudiantes. Por otro lado, debe además permitir un análisis y mejora del proceso de formación. En este sentido, y si bien no existe acuerdo relativo al concepto de competencia, sí lo existe respecto a la importancia de la evaluación en un currículo por competencia. Villa y Poblete (2007) plantean la evaluación como un aspecto clave para asegurar la validez de la enseñanza y el aprendizaje. Esto, sobre todo si se considera que la evaluación impacta directamente la consecución de la competencia (Delgado, 2006).

Consecuentemente, Ruiz (2010) señala que la evaluación en contexto de competencias busca identificar los resultados alcanzados respecto de los niveles que se han establecido. Pimienta (2012), por su parte, proyecta la evaluación como un juicio comparativo entre el desempeño del estudiante manifestado en los productos de aprendizaje con los criterios de la competencia definidos previamente, lo cual releva la idea de establecer estándares que orienten la acción evaluativa. Ambos autores enfatizan la necesidad de determinar a priori niveles de evaluación.

En Chile, estudios desarrollados en universidades pertenecientes al Grupo Operativo Chileno de Universidades, coordinado por Cinda<sup>3</sup>, entre ellas, la institución objeto de este estudio, evidencian que el concepto de evaluación de competencias varía de una a otra institución en cuanto a sus definiciones, propósitos y características (Ampuero y Casas, 2013). En este caso, la universidad en estudio asume la evaluación como un proceso para la retroalimentación de los estudiantes y los docentes, y que debe implementarse en el transcurso del proceso de aprendizaje, a fin de que permita conocer el progreso del desempeño y en función de ello establecer mejoras necesarias.

En este sentido, una idea relevante es la planteada por Mateo y Vlachopoulos (2010, p. 54) quienes señalan: “[...] toda actividad de aprendizaje debe ser evaluada y toda actividad evaluativa no es sino una actividad de aprendizaje de lujo”; pues una misma actividad de aprendizaje debe servir y ser usada como instancia evaluativa del progreso del estudiante, y toda actividad planteada como instancia de evaluación debe ser aprovechada como un momento para que los estudiantes aprendan. Desde esta lógica, se disipan las barreras que separan la enseñanza y la evaluación, para integrarlos como acciones conjuntas e inseparables, y que se influyen mutuamente.

Otro elemento refiere a que la evaluación debe ser una instancia de actuación poniendo en práctica la competencia (Delgado, 2006). Aquello, implica docentes capaces de generar estrategias evaluativas que promuevan un actuar integrando conocimientos, habilidades y actitudes para la resolución de problemas reales del ámbito profesional, y capaces de recoger información relevante acerca de los avances, logros y dificultades de los estudiantes desde una mirada formativa. Esta perspectiva, según Cano (2011), precisa apuntar a la toma de conciencia y capacidad de decisión para favorecer la

3. El Grupo Operativo Chileno de Universidades coordinado por Cinda, compuesto por las siguientes universidades: de Tarapacá, de Antofagasta, de La Serena, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, de Santiago de Chile, de Talca, de Concepción, del Bío-Bío, Católica de la Santísima Concepción, de La Frontera, Católica de Temuco, de Los Lagos, Austral de Chile, y de Magallanes.

regulación del aprendizaje, puesto que más allá de comprobar si la competencia se ha adquirido o no, importa comprender el proceso para generar acciones que permitan seguir aprendiendo. Ello demanda pensar la evaluación como elemento continuo y paralelo al proceso de aprendizaje, pues como señala Delgado (2006), durante el curso deben existir de manera permanente actividades factibles de evaluar y que permitan el desarrollo creciente de contenidos de las asignaturas y competencias a alcanzar.

De acuerdo con estas consideraciones, se plantean también orientaciones relativas al tipo de instrumentos que deben utilizarse bajo un currículo por competencias. Una primera premisa, asociada a los procesos de retroalimentación y autorregulación de aprendizajes, demanda instrumentos centrados en conocer los avances, logros, dificultades de los aprendizajes y nivel de logro de las competencias, de modo que ello favorezca seguir aprendiendo (Sanmartí, 2010). En este sentido, Pimienta (2012) destaca instrumentos como: las escalas estimativas; listas de cotejo; pruebas objetivas, de preguntas abiertas, de desempeño; cuestionarios; entre otros; mientras que dentro de las técnicas de evaluación releva la observación, los portafolios, las encuestas y los exámenes. Tejada (2005), por su parte, aporta el concepto de *multivariedad de instrumentos*, aludiendo a la necesidad de triangular información obtenida por medio de diversos instrumentos evaluativos referidos a un mismo resultado de aprendizaje esperado. Al respecto, Ruiz (2010) agrega que el carácter de multimétodo, relativo a contar con distintas evidencias acerca de un mismo aprendizaje es preciso por cuanto permite definir con alto grado de detalle y precisión lo que el estudiante es capaz de hacer, lo cual aportaría mayor claridad de los procesos de aprendizaje, y facilitaría la toma de decisión para mejorar los niveles de competencias.

En consecuencia, en la caracterización del aprendizaje no solo son los docentes los llamados a realizar una valoración del proceso, sino que, además, se requiere la mirada de los estudiantes y de todos los que forman parte del proceso educativo. Los mismos estudiantes deben también tener la capacidad

de emitir juicios sobre su propio desempeño y avance, pues su mirada es esencial para avanzar hacia la autorregulación del aprendizaje, foco de la evaluación, en palabras de Sanmartí (2010). Con ello, el proceso de evaluación debe orientarse a revisar las dificultades y errores de los estudiantes, buscando la comprensión de las representaciones mentales de los alumnos y de sus estrategias al enfrentarse a una tarea determinada, asumiendo el error como una instancia para replantear las acciones de enseñanza y aprendizaje.

Apuntar a procesos de retroalimentación y autorregulación, fin último de la evaluación, supone como elemento esencial una relación clara y coherente entre el instrumento de evaluación y el nivel de desarrollo de la competencia esperado (Verdejo, 2008). En este sentido, el autor releva el papel de la evaluación como proceso que permite la mejora del aprendizaje, en tanto los instrumentos y las estrategias utilizadas son coherentes con aquello que se busca que el estudiante logre.

Al respecto, Santos Guerra (1996) señala que al momento de evaluar se hace uso de instrumentos inapropiados y que, en muchos casos, se produce incoherencia entre el proceso de enseñanza y aprendizaje, evaluando aprendizajes más bien de tipo conceptual y memorístico, y dejando de lado aquellos aspectos procedimentales y actitudinales que de igual manera, forman parte del aprendizaje. Desde esta mirada, Villa y Poblete (2007, p. 40) señalan también que “lo verdaderamente importante de la evaluación es la coherencia entre el propósito a evaluar y el procedimiento seleccionado para ello”, por tanto, un aspecto clave a la hora de plantear la evaluación de competencias tiene que ver con las estrategias de evaluación que se utilizan para validarlas. Sobre lo mismo, plantean que la coherencia evaluativa se relaciona con la utilización de diferentes procedimientos y técnicas a la hora de evaluar las competencias. Frente a ello, señalan que la evaluación de conocimientos supone el uso de pruebas, test, etc.; la evaluación de actitudes y valores requiere autoevaluación, observación, escalas de actitudes, y las evaluaciones

que apuntan a los comportamientos competenciales deben recoger información respecto de “cómo aplicar los conocimientos a situaciones concretas, escribir diferentes tipos de escritos y desarrollar diferentes tipos de pensamiento” (Villa y Poblete 2007, p. 40), por tanto, para dicho fin, se requieren procedimientos como informes, pruebas de aplicación, portafolios, trabajos, entre otros. Frente a este proceso de evaluación, surge el concepto de *coherencia* en términos de que la evaluación logre conectar de manera sustantiva los contenidos de enseñanza, los productos de evidencia de la competencia para conocer la progresión del estudiante, y las metodologías de manera congruente (Cano, 2011), es decir, la consistencia o congruencia entre la concepción educativa y evaluativa que se da en la formación.

La institución objeto de este estudio asume el modelo por competencia donde uno de los fundamentos lo constituye la evaluación integrada, entendida esta como un proceso que favorece la retroalimentación del estudiante y del docente, en tanto se desarrolle durante el proceso educativo, y permita develar el progreso del desempeño, a fin de establecer las mejoras que se consideren importantes en función de dichos resultados. Dicha mirada, asumida de forma rigurosa, permitiría a los futuros educadores generar procesos de autorregulación de su aprendizaje y, por tanto, tener mayores posibilidades de alcanzar las competencias que delinean su formación.

En este sentido, la universidad en cuestión, desde su modelo educativo plantea que la evaluación debe desarrollarse con criterios de desempeño claramente establecidos y además conocidos por los estudiantes, quienes deberán presentar evidencias de su actuar y de sus conocimientos construidos, además de tener un rol activo de autoevaluación por cuanto su formación académica debe habilitarlos para autoevaluar su desempeño a lo largo de su ejercicio profesional.

En este contexto de implementación del modelo por competencias, surge el objetivo general de la investigación: determinar la coherencia evaluativa

entre los resultados de aprendizaje y los procedimientos de evaluación de proceso utilizados en formación inicial docente, en un contexto de formación por competencias y, con ello, aportar a la calidad de la educación en los primeros años de vida, que de acuerdo con la evidencia científica es la etapa de mayor potencial de aprendizaje.

## METODOLOGÍA

### Diseño

La presente investigación corresponde a un estudio de caso y a un paradigma descriptivo interpretativo, puesto que el principal objetivo fue observar y describir en profundidad los procesos evaluativos, donde se consideraron las percepciones de los propios investigados respecto a las estrategias evaluativas utilizadas por los docentes de la escuela de educación parvularia. Se asumió el enfoque cualitativo, pues permite describir de manera exhaustiva eventos, situaciones, comportamientos observables, incorporando las percepciones de los participantes, sus experiencias, pensamientos, actitudes (Pérez, 2001). Se abordó el problema de una forma holística y globalizadora, integrando las perspectivas de quienes forman parte de la realidad social a estudiar en su propio espacio de acción pedagógica, a través de una aproximación que permitiera una comprensión de cómo se desarrollan las prácticas evaluativas de proceso, y su coherencia desde un modelo por competencias.

Este estudio se desarrolló en un programa de pregrado con 25 años de trayectoria en la formación de profesionales en infancia, y que desde el año 2005 ha transitado hacia un modelo centrado en el aprendizaje, con foco en el desarrollo de competencias. Su itinerario de 9 semestres, incluye 10 competencias genéricas que son transversales para todas las carreras de la casa de estudios y 9 competencias específicas, de las cuales 5 son trabajadas exclusivamente por la carrera de Educación Parvularia.

## Participantes

Los sujetos participantes de este estudio fueron 5 docentes, todas ellas educadoras de párvulos, con grado de magíster o doctorado. Su trayectoria en docencia fluctúa entre los 3 a 25 años de experiencia en formación profesional. De ellas, 4 participaron en los procesos de renovación curricular al implementarse el currículum por competencias. Participaron también 10 estudiantes que desarrollaban sus actividades académicas en el programa, con cursos que implementan el currículum por competencias en el primer semestre del año 2012, dados los requerimientos temporales de la investigación. Como criterios de inclusión para docentes se consideró estar dictando cursos que implementaban el currículum por competencia, abordando competencias específicas de la carrera de educación parvularia en el nivel más alto observable dentro del periodo. Por su parte, los criterios de inclusión para estudiantes fueron estar cursando las asignaturas seleccionadas y disponibilidad horaria. Ambos grupos participaron de manera voluntaria expresada en un consentimiento informado.

Los participantes se desenvolvían en las actividades académicas cuyas características se presentan en la tabla 1, que indica competencias a desarrollar, nivel, semestre académico y curso responsable.

En la tabla 1 se observa que el estudio aborda cursos, docentes y estudiantes de los distintos años de la carrera, con líneas de formación práctica, profesional y de especialidad, las cuales aportan una mirada diversa respecto a la naturaleza de las asignaturas y sus procesos evaluativos.

## Instrumentos

Se desarrollaron dos tipos de entrevistas semiestructuradas: la primera, aplicada a docentes, la cual contenía 11 preguntas dirigidas a indagar las prácticas evaluativas de proceso intencionadas por las docentes, considerando contenidos como concepciones sobre evaluación de proceso, tipos de instrumentos utilizados, estrategias y procesos de retroalimentación; la segunda, desarrollada en la modalidad de grupo focal, con ocho preguntas semiestructuradas que buscaban comprender las prácticas evaluativas de proceso intencionadas por

**Tabla 1.** Cursos que participan de la investigación.

<i>Competencia</i>	<i>Nivel de competencia</i>	<i>Semestre del programa</i>	<i>Curso</i>
Actuación profesional metacognitiva.	1	I	Comunicación Integral.
Implementación didáctica.	1	III	Mediación para el Aprendizaje.
Innovación para la creatividad y expresión infantil.	2	III	Didáctica Integrada de la Educación Parvularia III.
Integración educativa de la familia.	3	V	Didáctica integrada de la Educación Parvularia V.
Mediación de procesos de socialización y transición académica.	3	VII	Taller Pedagógico VII.

**Fuente:** elaboración propia.

las docentes desde la mirada de las estudiantes. Se incorporaron contenidos como: participación en los procesos de evaluación, instancias en las cuales se les evalúa e información que se les proporcionaba en dichos momentos evaluativos.

Un tercer instrumento lo constituyó una matriz de análisis para la revisión documental para revisar cinco *syllabus* e instrumentos de evaluación de los cursos seleccionados y facilitados por los docentes para contrastar los procedimientos evaluativos con resultados de aprendizaje propuestos en los cursos. La matriz de doble entrada consideró criterios relativos a: pertinencia del enfoque asumido, cobertura evaluativa en contraste con los instrumentos, coherencia con el modelo por competencias.

Con el fin de asegurar que los tres instrumentos diseñados cumplieran una adecuada cobertura teórica, fueron sometidos a juicio de tres expertos, doctores en áreas de evaluación educativa, investigación educativa y educación. Cada uno de los expertos contó con una matriz de coherencia la cual contempló los objetivos del estudio, el tipo de instrumento y sus preguntas o descriptores, quienes indicaron su acuerdo con respecto a la coherencia y observaciones. Esta mirada arrojó la necesidad de reformular preguntas y criterios establecidos dentro de los instrumentos, y con ello, mejorar los instrumentos.

## Obtención de datos

El trabajo de campo se desarrolló en el transcurso de 4 semanas, en las cuales se realizaron las entrevistas a los docentes, grupo focal y análisis documental. Respecto a los procedimientos de obtención de los datos, las entrevistas fueron realizadas en las oficinas de los docentes seleccionados, mientras que el grupo focal se desarrolló en una sala de reuniones facilitada por la casa de estudios, lugar en el cual se reunieron estudiantes seleccionadas en forma aleatoria de la base de datos de cada curso. En ambos casos se tomó registro de audio, material que se transliteró a ortografía corriente.

## Análisis de datos

Para el análisis de contenido, se consideraron categorías de análisis previamente definidas a partir de los objetivos de la investigación, así como de la literatura revisada en el marco teórico. De esta manera, las categorías identificadas fueron:

1. Prácticas evaluativas de proceso.
2. Pertinencia de los procedimientos de evaluación de proceso en un contexto por competencias.

Dichas categorías fueron referidas subcategorías y situación contextual relativas a: cómo, cuándo, para qué, quién, qué evalúa, así como a la pertinencia del enfoque de los instrumentos, cobertura evaluativa entre resultados de aprendizaje e instrumentos de evaluación. El análisis de contenido de las entrevistas y grupo focal se desarrolla con apoyo del programa *Atlas.ti* que genera redes conceptuales para un análisis visual de los conceptos asociados a cada una de las categorías. Para ello, se realizó una categorización y codificación de los datos obtenidos; identificando y diferenciando unidades de significado por medio de las siguientes fases a) separación de unidades; b) identificación y clasificación de unidades; y c) síntesis y agrupamiento, proceso que fue validado por juicio de experto.

Para el procesamiento de los documentos guías de aprendizaje y pautas de evaluación de proceso, se elaboró matriz del análisis que permitió clasificar la información contenida en cada uno de los documentos, para luego contrastar el contenido.

## RESULTADOS

Los resultados del estudio se presentan considerando los datos recogidos desde los tres instrumentos utilizados en la investigación (entrevistas, grupo focal y análisis documental), y a partir de las categorías que se han definido y presentado en el apartado anterior.



## Categoría 1. Prácticas evaluativas de proceso

Los resultados relativos a la categoría “Prácticas evaluativas de proceso”, desarrolladas por profesores de formación inicial docente, se presentan a partir de las siguientes subcategorías: qué evalúa, cómo se evalúa, para qué se evalúa, quién evalúa y cuándo se evalúa, desde las entrevistas con docentes y grupo focal de estudiantes.

En relación a qué se evalúa, las docentes manifiestan:

Básicamente los 3 aspectos... en los talleres generalmente damos énfasis en lo conceptual, procedimental y lo actitudinal [...] ahora en las pautas tal vez no está explícito [...]. Faltaría intencionar tal vez eso, se enfatiza más lo conceptual y lo procedimental. (Entrevista docente 2).

Es conocimiento y es habilidad más que nada, en conjunto con conocimiento. [...] Si ella sabe o no sabe. Si utiliza ayuda o no utiliza, si argumenta y trabaja con algunos teóricos, etc. (Entrevista docente 3).

El discurso de las docentes manifiesta una tendencia a incorporar la evaluación desde una perspectiva integral, considerando el contenido conceptual y el procedimental, principalmente. Frente a ello, surgen posiciones diversas. Por una parte, las estudiantes en el grupo focal señalan:

[...] el énfasis central son los conocimientos, todo el saber conceptual está evaluado en didáctica, porque las pruebas los talleres, son todos relacionados con las ciencias sociales y nos tienen bombardeadas de pura información. (Grupo Focal).

En este sentido, se advierte una mirada centrada en evaluar el saber conceptual, manteniendo una perspectiva tradicional. Dicha situación coincide con los hallazgos de Ampuero y Casas (2013), y Abarca y Alvarado (2014) quienes descubren tendencias diversas, pero principalmente enfocadas en la evaluación del contenido.

Respecto a cómo se evalúa (instrumentos), las docentes manifiestan:

[...] Son calificadas con la finalidad de llegar hasta los objetivos que tenía la asignatura, con los aprendizajes esperados que tenía la signatura. (Entrevista docente 1).

Bueno, para saber si realmente han aprendido lo que estamos trabajando, si hay aprendizaje en ellas. (Entrevista docente 2).

Como se observa, el discurso alude al uso de distintos instrumentos y estrategias de evaluación por parte de los docentes. En este sentido, llama la atención que al consultar por los instrumentos de evaluación de proceso, las respuestas de las docentes se enfocan en aquellos instrumentos destinados a una evaluación final o sumativa, con calificación y desarrolladas como forma de valorar hasta dónde se logró el aprendizaje.

Por su parte, respecto a los instrumentos de evaluación de proceso las estudiantes en el grupo focal plantean:

[...] tuvimos cuatro tipos de evaluaciones, uno que fue un tipo informe [...], también hubo una prueba, de contenidos disciplinario, porque mi didáctica es didáctica de las ciencias sociales, entonces se pasaron contenidos disciplinarios de las ciencias sociales, entonces tuvo que haber una prueba, hubo un tipo investigativo con sustento teórico que fue un estudio de casos y también práctico, que fue estrategia como proyectos de aula aplicando las ciencias sociales y talleres donde se aplicaba los contenidos [...]. (Entrevista docente 2).

De ello, las estudiantes manifiestan ser evaluadas desde diversos instrumentos a lo largo del semestre. En este sentido, existe multivariiedad instrumental en términos de que en un mismo curso se utilizan diferentes instrumentos evaluativos, referidos a la evaluación a los diferentes resultados de aprendizajes planteados para el curso.

Respecto del fin de la evaluación “para qué se evalúa”, las docentes plantean:

[...] con la de llegar hasta los objetivos que tenía la asignatura, con los aprendizajes esperados que tenía la signatura. (Entrevista docente 1).

Por ejemplo el portafolio este semestre no tiene una nota pero si se hicieron sesiones mixtas exclusivamente para revisar el proceso de portafolios, aclarar dudas, y luego las entregan a final de semestre y tiene una revisión formativa. (Entrevista docente 3).

La información recogida desde las entrevistas y desde el grupo focal deja de manifiesto que la finalidad evaluativa se vincula principalmente a dos aspectos: el primero, asociado a la calificación, por cuanto algunos docentes manifiestan que la finalidad es conocer hasta qué punto se logró el aprendizaje.

El segundo aspecto está asociado a un carácter formativo, por cuanto se orienta a la retroalimentación sobre el error del estudiante de modo que tome conciencia de aquello en lo que se ha equivocado.

En relación a cuándo se evalúa, las entrevistas con docentes y grupo focal con estudiantes respectivamente permiten conocer:

Tuvimos cuatro tipos de evaluaciones (...) Estaban por la guía pactadas en periodo de tiempo regulares, distribuidas en el semestre. (Entrevista docente 2).

[...] nosotras no estamos claras en las instancias de evaluación de las competencias, y como nosotras sabemos que tenemos que hacer una disertación y puede ser porque nosotros pensamos que también nos van a evaluar por ejemplo la competencia oral, pero no es que este explícito que nos van a evaluar las competencias entonces no sabemos si hay evaluación de proceso o cuándo es la de final, creo que faltan las instancias más claras de cuando se estén evaluando las competencias. (Grupo Focal).

De la información proporcionada por los estudiantes y docentes surgen posiciones diversas. Las docentes manifiestan la existencia de evaluación continua del aprendizaje por medio de diversos trabajos que se planifican a lo largo de los cursos, mientras que las estudiantes plantean falta de continuidad en los procesos evaluativos. Las estudiantes aluden a que los momentos de evaluación resultan poco claros, quienes desconocen cómo y cuándo serán evaluadas sus competencias.

En relación a quién evalúa, las estudiantes y las docentes plantean:

[...] a través de todos los trabajos que nos han hecho, siempre nos piden una reflexión, entonces nosotras tenemos que reflexionar de nuestro quehacer como estudiante y de cómo lo estamos haciendo en las prácticas, entonces eso es una forma de hacerse saber así mismo de cómo voy, cómo estoy y qué puedo mejorar en el camino. (Grupo Focal).

[...] darse cuenta de los errores que pudo cometer, cómo lo puede mejorar para otra oportunidad, o sea, darse cuenta. (Entrevista docente 3).

El discurso de las estudiantes y de las docentes permite identificar que existen dos visiones complementarias, atribuyendo un rol activo tanto al profesor como al estudiante. Por un lado, desde la evaluación del docente se indica que ésta tiene como propósito informar del error, donde llama la atención que el rol activo se centra en la acción docente, y la proyección de mejora para una oportunidad posterior, diferente a la que se está evaluando.

Por tanto, las evidencias respecto a la categoría prácticas evaluativas de proceso, revelan dificultades en la comprensión de la evaluación como un proceso inherente a la enseñanza y aprendizaje, y carencia de una mirada común sobre qué y cómo evaluar, antecedentes que concuerdan los con estudios de Ampuero y Casas (2013), quienes encontraron que los cambios en los currículos han impactado de manera escasa las prácticas de evaluación.

## **Categoría 2. Pertinencia de los procedimientos de evaluación de proceso en un contexto por competencias**

La categoría “Pertinencia de los procedimientos de evaluación de proceso” se refiere a que los instrumentos y estrategias de evaluación permitan determinar efectivamente el nivel competencial, evaluando conocimientos, habilidades y actitudes de manera integrada. Sus resultados, levantados desde las entrevistas y análisis documental de las guías de aprendizaje e instrumentos y estrategias de evaluación de proceso, se presentan a partir de las subcategorías pertinencia del enfoque del instrumento y cobertura evaluativa entre resultado de aprendizaje e instrumento.

Respecto del enfoque de los instrumentos, las estudiantes plantean:

[...] En el curso de mediación hemos empezado con teoría y ahora estamos en la práctica entonces yo creo que si se ha matizado en ese sentido ambas cosas, teoría y práctica, primero vimos todo o que era información y después a través de un trabajo de planificación tenemos que aplicar todo lo que hemos aprendido. (Grupo focal).

Al respecto, es posible observar que en las guías de aprendizaje existe claridad en lo que se espera evaluar, planteándose resultados de aprendizaje que expresan conocimientos, habilidades y actitudes asociadas a contenidos y competencias. Frente a ello, llama la atención que los instrumentos y estrategias focalizan la mirada en el conocimiento o en la habilidad, proyectando acciones que buscan aplicación de conocimiento, como se expresa en el discurso de la estudiante.

Por otro lado, al indagar la pertinencia desde el cómo se evalúa, las estudiantes señalan:

[...] va en el profesor, porque de repente hay profesores que dicen: “En tal trabajo va a ser con exposición, porque hay que validar la competencia comunicación oral”, o “el trabajo es escrito, porque

vamos a validar la competencia comunicación escrita” [...]. Entonces no es como que lo evalúen en todo el semestre, sino que va a ser en un trabajo y en una presentación [...]. (Grupo Focal).

Muchas veces la competencia se está evaluando en base a requisito y como decían mis compañeras en un trabajo puntual y en un trabajo puntual no se va a evidenciar completamente el logro de esa competencia, entonces a veces las competencias que hemos sido evaluadas las hemos aprobado pero a lo mejor realmente no estamos aprobadas al ciento por ciento en esa competencia, porque el proceso de evaluar esa competencia no ha sido el correcto. (Grupo Focal).

Desde lo expresado por las estudiantes y lo declarado en el análisis documental, se evidencian instrumentos como rúbricas, pautas de criterios y estrategias como disertaciones, informes sobre investigaciones, entre otros. Por otra parte, se advierte incertidumbre sobre la validez de los procedimientos, por cuanto se desarrollan en solo una instancia del curso, y mediante una estrategia evaluativa.

Sobre la pertinencia en la finalidad evaluativa, el análisis documental, en contraste con los instrumentos de evaluación, permite evidenciar que en dos de las cinco guías, las retroalimentaciones se plantean desde un resultado de aprendizajes distintos al indicado en el instrumento evaluativo. En el caso de los demás cursos, las docentes señalaron falta de instrumentos para observar el proceso, mientras que en uno de dichos casos, la docente indicó que los criterios de evaluación final se observan en el transcurso de la ejecución de la tarea, acompañando al estudiante en su construcción.

En cuanto a la “Cobertura evaluativa entre resultados de aprendizaje e instrumento”, es posible observar que las competencias implicadas en los resultados de aprendizaje de las guías se abordan de forma parcial en los instrumentos de evaluación revisados. Los instrumentos centran la tarea en la aplicación de los contenidos abordados en la asignatura y explicitados en la guía de aprendizaje.

Con el objeto de mostrar gráficamente la coherencia mostrada en los procesos de evaluación, se elaboró la matriz que se presenta en la tabla 2. Su lectura en modo horizontal permite relacionar las subcategorías con las distintas fuentes de información utilizadas para el análisis. De esta manera el signo (+) expresa evidencia favorable de coherencia respecto del modelo educativo, el signo (/) indica coherencia parcial, mientras que el signo (-) indica falta de coherencia.

La matriz muestra que la coherencia en las prácticas evaluativas requiere de reformas que permitan una alineación con el modelo asumido, generando así una adecuada pertenencia y cobertura para el desarrollo de las competencias.

## DISCUSIÓN

### Prácticas evaluativas de proceso

Al intentar determinar la coherencia evaluativa en formación de educadoras de párvulos, un aspecto relevante es la organización de los procesos

curriculares que orientan la acción docente. En este caso, la casa de estudios ha definido guías orientadoras y cursos relativos a la formación por competencias, que permiten constatar la progresión definida para la implementación del modelo tanto en la carrera estudiada como en la institución en general, lo cual es consistente con lo planteado por Zúñiga *et al.* (2014); sin embargo, es preciso considerar que los discursos o normativas institucionales no necesariamente impactan en el cambio paradigmático. Frente a ello, un primer elemento de análisis que surge desde las entrevistas a los docentes, tiene relación con las concepciones frente al término *evaluación de proceso*, las cuales en definitiva sustentan las prácticas evaluativas y marcan el curso de los resultados de la investigación. Al respecto, y si bien dos de los cinco docentes plantean el concepto de *evaluación de proceso* desde el seguimiento del aprendizaje, los demás lo asocian a una revisión (final o procesual) de productos con foco en los contenidos, alejándose de la idea de evaluación de proceso entendida como plantea Perrenoud (2009) desde su fin formativo. En este

**Tabla 2.** Matriz de contingencia: convergencias y divergencias.

	Categoría 1: Prácticas evaluativas de proceso					Categoría 2: Pertinencia de los procedimientos de evaluación de proceso en un contexto por competencias	
	¿Qué evalúa?	¿Cómo se evalúa?	¿Para qué se evalúa?	¿Quién evalúa?	¿Cuándo se evalúa?	Pertinencia del enfoque del instrumento	Cobertura evaluativa
Docentes	/	/	/	-	-	/	/
Estudiantes	-	-	-	-	-	/	-
Análisis documental	-	-	-	-	-	/	/
Nivel de coherencia	-	-	-	-	-	/	/
	-					/	

**Fuente:** elaboración propia.

sentido, la concepción de evaluación se transforma en uno de los primeros obstáculos de la coherencia evaluativa, en cuanto se precisa considerar la evaluación procesual como un momento para “retroalimentar a los estudiantes de forma paralela y continua durante el proceso de aprendizaje” (Pimienta, 2012, p. 54) desde una perspectiva compartida y sintonizada con los requerimientos de una formación por competencia.

En esta línea, se evidencia claridad en lo que se pretende evaluar, lo cual se explicita en los resultados de aprendizaje como contenidos de las asignaturas y competencias que los estudiantes deben alcanzar, integrando conocimientos, habilidades y actitudes. Frente a ello, se precisa avanzar hacia la concreción de una evaluación que trascienda una mirada tradicional enfocada en el contenido, tal como se requiere desde las orientaciones curriculares de la casa de estudios y desde autores como Cano (2011) y Delgado (2006), quienes relevan la evaluación de todos los elementos que constituyen las competencias de manera conjunta. En este sentido, Ruiz (2010) argumenta que el nivel de competencia y su objeto determinan los instrumentos y técnicas posibles de utilizar, agregando que el tipo de instrumento depende del tipo de saber que se esté evaluando, lo cual, si bien remite a la posibilidad de evaluación de cada elemento de la competencia, se invalida al plantear que la evaluación de cada saber por separado disipa la idea de competencia. En este sentido, Ruiz (2010) plantea que competencia no es la suma de conocimientos, habilidades y actitudes, sino todos ellos en forma conjunta, desarrolladas en forma integrada, por tanto, es importante considerar una mirada que integre estos saberes.

El análisis de los resultados advierte sobre la preocupación de las docentes por la retroalimentación de las estudiantes, y de estas últimas por contar con mayores antecedentes sobre su progreso y desarrollo competencial. Sin embargo, dicha preocupación se concreta de manera insuficiente en instrumentos evaluativos *de proceso*. Al respecto, Ruiz (2010) señala que los criterios constituyen

una condición inherente a la calidad evaluativa, dado que, en su conjunto, expresan el resultado de aprendizaje que se busca alcanzar. Frente a ello, y pese a que dos de las cinco docentes señalan que los mismos instrumentos de evaluación sumativa o final de un producto o actividad constituyen los referentes para retroalimentar el proceso, la existencia de evidencias iniciales, de proceso y finales, tal como señala Ruiz (2010) suponen juicios valorativos pertinentes a cada momento, lo cual manifiesta la importancia de explicitar criterios que permitan levantar juicios valorativos adecuados al proceso.

En las prácticas evaluativas investigadas, otro elemento que es preciso observar con detenimiento son los agentes evaluativos. Esto cobra relevancia en las ideas de Cano (2011), quien plantea que asumir la función formativa requiere considerar la evaluación desde una mirada multiagente implicando a los estudiantes como activos evaluadores. En este sentido, los estudiantes indican que la carrera promueve una mirada crítica y reflexiva constante de su desempeño, ante lo cual llama la atención que en el análisis documental los instrumentos de evaluación están enfocados en los docentes sin un acercamiento a la autoevaluación de los estudiantes. Este aspecto no solo es destacado por el modelo educativo de la casa universitaria, sino también desde autores como Ruiz (2010) quien afirma que la autoevaluación debe orientarse desde criterios y referentes claros, y que además aporte a la autorregulación del aprendizaje, elemento que Perrenoud (2009) destaca en el entendido de que la autoevaluación genere que los estudiantes comprendan cómo aprenden.

### **Pertinencia de los procedimientos de evaluación de proceso en un contexto por competencias**

Respecto de la pertinencia del enfoque de los instrumentos de evaluación utilizados, el análisis documental y las entrevistas permiten aseverar que hay claridad en que se requiere una mirada no solo en el contenido, sino de esté integrado en un desempeño, tal como se evidencia en los resultados de aprendizaje de los *syllabus*. Sin embargo, los

instrumentos y estrategias evaluativas carecen de pertinencia, dado que se centran en el conocimiento o en la habilidad, y desde acciones que buscan aplicación de conocimiento mayor énfasis en la evidencia del desempeño competente. Al respecto, Villa y Poblete (2007) señalan que la evaluación bajo el modelo debe considerar las competencias genéricas y específicas, las cuales en este caso se reflejan en los resultados de aprendizaje, pero no en los instrumentos utilizados. Ahora bien, considerando que lo realmente importante, en palabras de Villa y Poblete (2007), es la consistencia entre lo que se desea evaluar y las estrategias para evaluar aquello que se requiere y que como señala Ruiz (2010) evaluar cada saber de manera independiente, anula el concepto de competencia, se hace preciso repensar de qué manera los instrumentos y estrategias utilizadas permiten efectivamente evidenciar el desempeño que se ha establecido como relevante en cada una de las asignaturas. De este modo, asegurar que el enfoque sea consistente con el modelo implica elevar el papel de la competencia e integrar el conocimiento como un saber que se pone en acción para actuar en un escenario profesional.

En relación a la pertinencia desde el para qué se evalúa, los estudiantes manifiestan conocer escasamente sus niveles competenciales. Al respecto, los teóricos que analizan y promueven el modelo de competencias concuerdan en que los procesos evaluativos deben desarrollarse desde una mirada formativa. Cano (2011) plantea que la evaluación debe informar al estudiante sobre su nivel de competencia, nivel de progresión y estrategia de mejora del aprendizaje. Pimienta (2008), por su parte, sostiene que la evaluación debe permitir que el docente retroalimente permanentemente al estudiante sobre el avance en el desarrollo de las competencias, aspecto que si bien los docentes consideran cumplir por medio de las retroalimentaciones sobre los errores y calificaciones, es insuficiente desde la mirada los estudiantes. Sanmartí (2010) señala que si bien el error es un elemento relevante del proceso, la idea es llegar a la comprensión de sus

causas e incidencia en el desempeño, lo cual desde un enfoque constructivista, asumido en el modelo, requiere partir de los conocimientos y habilidades previas para relacionarlas consistentemente con lo que se espera que aprendan

En cuanto a la pertinencia relativa a la cobertura evaluativa entre resultados de aprendizaje e instrumento, las competencias contenidas en los resultados de aprendizaje son escasamente abordadas desde los instrumentos de evaluación revisados, existiendo rigurosidad en los contenidos de las asignaturas. A este respecto, Cano (2011) señala que las mayores dificultades del proceso evaluativo se traducen en el cómo las evaluaciones integran los contenidos de las asignaturas y las competencias, aspecto que se desprende desde los discursos.

Si se analiza la pertenencia de los procedimientos respecto a la autorregulación del aprendizaje, ésta pone énfasis en determinar de qué forma la evaluación de proceso desarrollada promueve en los estudiantes estrategias para seguir aprendiendo de forma autónoma. Según plantea Cano (2011), “[...] más importante que determinar si se ‘poseen o no las competencias’, lo verdaderamente interesante es la capacidad de aprender a aprender y los procesos de autorregulación para la mejora continua de las competencias a lo largo de la vida” (p. 41). Por tanto, evaluación para la regulación implica uso de la información para la adecuación del proceso y autorregulación del alumno (Black y William, 1998), y se enfoca en sustentar el proceso de aprendizaje (Perrenoud, 2009). Este elemento lo detecta la investigación como problematizador de la coherencia evaluativa, puesto que la escasa información proporcionada a las estudiantes vinculadas a errores, notas, enfatizando los contenidos de las asignaturas y su aplicación, sin una visualización completa del resultado de aprendizaje, soslaya la finalidad formativa relevada por Sanmartí (2010, p. 29) como regulación para la enseñanza y el aprendizaje.

Fortalecer este elemento desde las prácticas evaluativas requiere analizar críticamente qué se hace con la información recogida, pues no basta solo

con una colección de datos (Rul, 1992). Considerar en el proceso la revisión y socialización de las dificultades, la detección y comprensión de los errores y de las estrategias con las cuales los estudiantes enfrentan una tarea, son aspectos claves para que la retroalimentación facilite la autorregulación del aprendizaje. En este sentido debe posibilitar que el estudiante conozca no solo cuánto sabe y en qué se equivoca, una de las grandes patologías de la evaluación según Santos Guerra (1996). Junto con ello, necesita conocer su nivel de desempeño, cuánto y qué le falta por mejorar, comprendiendo que descubrir el origen de sus errores constituye una oportunidad de construcción de estrategias para seguir aprendiendo aquello que le falta.

## CONSIDERACIONES FINALES

La investigación permite evidenciar escasa coherencia en las prácticas evaluativas de proceso desarrolladas en la unidad objeto de estudio, elemento relevante considerando que:

[...] la evaluación de las competencias, incluidas las competencias genéricas, es un tema absolutamente clave para determinar la validez del proceso de enseñanza y aprendizaje, pues el resultado del mismo está en función de cómo se ha medido y qué se ha medido. (Villa y Poblete, 2007, p. 40).

Lo anterior significa replantear el papel de la evaluación de proceso en un modelo formativo que demanda la verificación de aquello que se ha definido como el norte de la enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el desarrollo de competencias precisa un seguimiento continuo, una triangulación de fuentes que permitan comprender y validar su construcción, además de una mirada crítica del estudiante.

Frente a ello, la investigación permite afirmar que las prácticas evaluativas se enmarcan en un paradigma tradicional centrando la acción evaluativa con criterios e instrumentos claros, principalmente al finalizar el proceso. Se genera una limitada

integración entre los elementos que conforman el resultado de aprendizaje con marcado énfasis en los conocimientos y habilidades. Lo anterior devela la necesidad de promover la evaluación como herramienta para la mejora de los aprendizajes desde un uso real de la información recogida, que implique de manera activa al estudiante en la autorregulación de su desempeño. En palabras de Füllan (2003), se precisa una transformación de la cultura, en este caso, evaluativa, desde el fortalecimiento de la evaluación con carácter formativo y que en definitiva permita a las futuras educadoras no solo una formación profesional sólida, por las implicancias de la evaluación en el aprendizaje, sino que además se constituya en modelo de referencia para sus propias prácticas evaluativas.

Por otro lado, la carencia de instrumentos y criterios evaluativos del proceso de logro de los resultados de aprendizaje determina la escasa pertinencia de los procedimientos utilizados, los cuales, desde un modelo por competencia, deben orientarse al actuar competente de acuerdo con referentes claros y consensuados. Esto demanda, en primer lugar, consensuar criterios relativos a qué es la evaluación de proceso, y en segundo lugar desarrollar una mirada de innovación de las estrategias evaluativas como resultado de criterios que impliquen la movilización del saber, saber hacer y saber, como recursos para dar respuesta a problemas concretos y reales del ámbito profesional.

Es posible concluir, además, que la naturaleza con la cual se enfoca la práctica de evaluación es lo que afecta en mayor medida la coherencia evaluativa, problematizando la concreción del modelo. Si bien se manifiesta una intensión formativa mediante la retroalimentación, dichos procesos se enfocan en la comprobación de la aplicación del conocimiento relativo a contenidos de las asignaturas, dejando de lado el carácter de integralidad que implica el concepto de competencia. En palabras de Sanmartí (2010), es preciso que los propios estudiantes formen un juicio crítico sobre su desempeño, el cual les permita comprender los aciertos y dificultades para autorregular sus procesos de aprendizaje.

Por tanto, la coherencia evaluativa constituye un proceso complejo que requiere la articulación del aprendizaje y la evaluación como elementos de un mismo proceso. Esto implica una transformación de la cultura evaluativa imperante en la unidad de análisis, en términos de alineación con el modelo asumido y con las competencias que se pretenden desarrollar.

La escasa coherencia visualizada cobra importancia desde la formación de educadoras de párvulos quienes realizan su acción pedagógica en la etapa que la evidencia científica ha indicado como clave por su impacto en el desarrollo de las personas, y que ha generado un aumento en la cobertura del nivel educativo en los últimos diez años en Chile. Esto constituye uno de los mayores argumentos respecto de sumar esfuerzos que apunten a fortalecer la calidad de los profesionales que lideran las aulas de la primera infancia.

## REFERENCIAS

- Abarca, M. y Alvarado, V. (2014). *Buenas prácticas evaluativas: análisis de experiencias en universidades chilenas*. Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo (Cinda).
- Ampuero, N. y Casas, M. (2013). *Evaluación de aprendizajes en el contexto de innovaciones curriculares en el pregrado en universidades chilenas*. Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo (Cinda).
- Black, P. & William, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Taylor & Francis Online*, 5(1), 7-71. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/toc/caie20/current>
- Cano, E. (2011). *Buenas prácticas en la evaluación de competencias. Cinco casos de educación superior*. Barcelona: Laertes.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (Cinda) (2009). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior*. Santiago: Cinda.
- Contreras, G. (2010). Diagnóstico de dificultades de la evaluación del aprendizaje en la universidad: un caso particular en Chile. *Educación y Educadores*, 13(2), 219-238.
- Delgado, A. M. (2006). *Evaluación de competencias en el espacio europeo de educación superior. Una experiencia desde derecho y ciencias políticas*. Barcelona: J. M. Bosch.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. 2a. ed. México: McGraw-Hill.
- Füllan, M. (2003). *Leading in a Culture of Change, Personal Action Guide and Workbook*. Nueva Jersey: Jossey-Bass.
- González, A. y Hassall, J. L. (2014). Consolidación de la formación por competencias en la Universidad Española: estudio de caso. *Educación XXI*, 2(17), 145-168.
- Himmel, E. (2003). Evaluación de aprendizajes en la educación superior: una reflexión necesaria. *Revista Pensamiento Educativo*, 33, 199-211.
- Latorre, M.; Aravena, P.; Milos, P. y García, M. (2010). Competencias habilitantes, un aporte para el reforzamiento de las trayectorias formativas universitarias en trayectorias formativas universitarias. *Calidad en la Educación*, 33, 275-301.
- Lorenzana, R. (2012), *La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza Universitaria*. Honduras: Universitat Flensburg.
- Mateo, J. & Vlachopoulos, D. (2010). The New Nature of Learning and of Evaluation in the Context of Competential Development European Challenges in the Education on the 21<sup>st</sup> Century. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3, 45-61. Recuperado de: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num3/art3.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. París: OECD Publishing.
- Pérez, G. (2001). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes*. 3a. ed. Madrid: Editorial La Muralla.



- Perrenoud, P. (2009). *Dix Nouvelles Compétences Pour Enseigner*. París: Editorial ESF.
- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. Ciudad de México: Pearson Educación.
- Pimienta, J. (2012). *Las competencias en docencia universitaria*. México: Pearson Educación.
- Ruiz, M. (2010). *El concepto de competencia desde la complejidad. Hacia la construcción de competencias educativas*. Monterrey: Tribal.
- Rul, J. (1992). *La qualitat educativa a la cruïlla de la gestió i la cultura. Generalitat de Catalunya*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Sanmartí, N. (2010). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Santos Guerra, M. (1996). *Evaluación educativa 1. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Tejada, F. J. (2005). El trabajo por competencias en el *prácticum*: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2), 2-31.
- Verdejo, P. (2008). *Modelo para la educación y evaluación por competencias*. Tabasco: ACET.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Editorial Universidad de Deusto.
- Villardón Gallegos, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 57-76.
- Zúñiga, M.; Solar, M. I.; Lagos, J.; Báez, M. y Herrera, R. (2014). *Evaluación de los aprendizajes: un acercamiento en educación Superior*. Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo (Cinda).



